PRZYJACIEL SZKOŁY

DWUTYGODNIK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

WYCHODZI 5 I 20-GO KAŻDEGO MIESIĄCA

NR. 2 20 STYCZNIA 1924 ROK III

W OBRONIE SZKOŁY POWSZECHNEJ

II.

Autor rozpoczyna referat od bardzo ogólnego nakreślenia pojęcia szkoły powszechnej oraz celów i zadań, jakie ma do spełnienia. „Dążeniem doby obecnej — czytamy na wstępie — jest, aby stworzyć typ szkoły powszechnej, którąby odpowiadała wszelkim wymogom pedagogji nowoczesnej.“ Słuszności temu twierdzeniu odmówić niepodobna. Dalej dowiadujemy się, że „ideałem takiej szkoły powszechnej jest szkoła siedmioklasowa, która daje dzieciom pochodzącym z niższych warstw społeczeństwa, najodpowiedniejsze i najprędsze przygotowanie do życia.“ Coś ta nowoczesność pedagogji z ideałem szkoły powszechnej dla warstw niższych nie bardzo — zdaje mi się — dobraną tworzą parę. Mam wrażenie, że kol. D. na rachunek nowoczesnej pedagogiki a bez zapytania się jej stworzył tę kombinację. Może się zresztą mylę. Lecz w takim razie ciekaw jestem, którzy to nowocześni pedagogowie za tak pojętą szkołą powszechną się opowiedzieli. Przeznaczanie wyłączne szkoły powszechnej dla warstw niższych sprzeciwia się zasadzie powszechności. Albowiem koncepcja szkoły, bu-

dowana bez uwagi na sfery niższe, dopuszcza dla nich tworzenie osobnego (wówczas napewno uprzywilejowanego) szkolnictwa. Będzie to więc szkoła stanowa, nie powszechna. Gdyż szkoła powszechna ma za zadanie przygotowanie całej powszechności narodu do pracy państwowo-twórczej, a nie tę lub tamtą warstwę społeczną.

Swój pomysł szkoły powszechnej kol. D. taką opatruje uwagą: „Od tego celu odstąpić nie wolno, jeżeli nazwa siedmioklasowej szkoły powszechnej nie ma być tylko parodją.“ Łatwo się domyśleć, że ta bezwzględna i w niezwykłej formie wypowiedziana opinja wymierzona została w dzisiejszą szkołę powszechną, która stoi w sprzeczności z ideałem autora.

Zobaczmyż, czy dzisiejsza szkoła powszechna zasługuje w rzeczywistości na tak surowe i bagatelne potraktowanie. Jest ona pierwszym czynem twórczej myśli i pracy pedagogicznej polskiej w odrodzonej Ojczyźnie. Budowę jej dostosowano do nowych potrzeb i nowych warunków współczesnego życia polskiego, uwzględniając przytem świeże zdobycze nowoczesnej nauki pedagogicznej oraz sięgając do wzorów świetnej tradycji szkolnictwa polskiego.

Rozważymy pierwszy z wymienionych czynników, które warunkowały kształtowanie się teraźniejszego systemu szkoły powszechnej: współczesne nam stosunki społeczne i państwowe. Istota ich w tem się wypowiada, że cały naród uznano za równorzędną wartość w procesie życia społeczno-państwowego. Równość praw i obowiązków jest tego faktu dobitnym wyrazem. Stąd wynika, że starania państwa winny iść w kierunku odpowiedniego przygotowania wszystkich obywateli do godziwego i z pożytkiem dla kraju złączonego korzystania z przysługujących im praw oraz porządnego spełniania ciążących na nich obowiązków. Stać się to może między innemi za pośrednictwem szkoły, któraby udostępniała każdemu obywatelowi kraju otrzymanie pewnego minimum wykształcenia, niezbędnego do spełniania zaznaczonych wyżej zadań obywatelskich. Za taką uznano szkołę powszechną

najwyżej zorganizowaną, a więc siedmioklasową i siedmioletnią. Siedmioklasowa szkoła stanowi zasadę, od której odstąpić wolno chyba wtedy, gdy wyjątkowe trudności nie pozwalają na jej zrealizowanie. Szerokość celów wychowawczych szkoły powszechnej i jej możliwie wysoki (lecz z zasadami psychologji zgodny) poziom naukowy stanowią wyraźną analogję do podstawy, na której uregulowano dziś stosunek ludu do innych warstw społeczeństwa oraz zagadnień państwowych i obywatelskich: jak przez zrównanie w prawach i obowiązkach, rola ludu i znaczenie jego w życiu społeczno-państwowem podniosła się, nie zaś obniżyła, tak i szkolnictwo, które do tego życia przysposabia, podniesiono do poziomu, który do tej pory był przywilejem niektórych tylko typów szkół początkowych. Spełniło się tu marzenie jednego z wielkich pedagogów naszych, chluby Poznania i Polski całej, Ewarysta Estkowskiego. Ten apostoł oświaty ludowej, którą do głębi przeniknął i której drogi rozwoju nie w teorji tylko, ale w żywej odnajdywał pracy i dla której lata swoje sterał młode, głosił zasadę, że „nie przez zniżanie się do ludu, jak raczej przez podnoszenie i dźwiganie go oświeceniem i wyższą moralnością w górę, zbliżymy go do siebie, zlejemy w jedno ciało narodowe, wyniesiemy go na godność narodu."

Na dnie tak ujętej organizacji szkoły powszechnej spoczywają korzyści o wielkiej doniosłości dla ułożenia się stosunków społecznych i państwowych, większa pewność osiągnięcia celów wychowawczych oraz warunki pomyślnego rozwoju szkolnictwa i oświaty krajowej. Rozróżnianie w ustroju szkolnym takich pojęć, jak sfery wyższe i niższe, jest równoznaczne z wyższem i niższem wykształceniem, co wprowadza niczem nieusprawiedliwione a w obecnych stosunkach szkodliwe różnicowanie społeczeństwa. Różnica ta usunięta została przez powszechne nauczanie, jednakowe w swej podstawie dla wszystkich. W jednej szkole skupiać się będą miały możność dzieci wszystkich warstw, bogate i ubogie. Wspólne wychowanie wzajemnego dla siebie nauczy ich szacunku. Dziecko, opuszczając dom rodzinny,

po przekroczeniu progu szkolnego napotka w gronie swych rówieśników odbicie prawdziwego społecznego życia w miniaturze i wśród tego małego światka wyrabiać sobie będzie swój pierwszy jeszcze nieuświadomiony, niemniej przeto ważny dla przyszłości pogląd na istotę społeczeństwa i zdobywać będzie pierwsze zasady, umożliwiające mu później bytowanie bez konfliktu w prawdziwem, dorosłem społeczeństwie. W cieple miłości szkolnej stapiać się będą interesy osobiste, jednostkowe z interesem ogółu, rodząc w ten sposób powoli moralność społeczną i narodową, której istotą: harmonja celów i dążeń osobistych ze społecznemi, narodowemi i państwowemi. Szkoła taka stanie się naprawdę szkołą narodową i państwową w najgłębszem i najszlachetniejszem znaczeniu tych wyrazów. Nie trzeba dowodzić, że i urzeczywistnienie ideałów etyki chrześcijańskiej w takich warunkach łatwiej się spełni; zwłaszcza najpiękniejsze przykazanie Chrystusowe o miłości bliźniego przestanie należeć tylko do zakresu popisowych wiadomości na lekcji, lecz przez codzienne doświadczenie przemieni się w praktyczny regulator współżycia uczniów wszystkich warstw, kładąc tym sposobem podwaliny pod późniejsze współżycie. Znowu w tem miejscu nasuwają się złote słowa E. Estkowskiego, wypowiedziane na ten temat: „Tylko przez dobre nauki i wychowanie w szkołach elementarnych wykształcimy i umocnimy równouprawnienie wszystkich warstw w narodzie, a co ubiegłe lata rozerwały i osobno postawiły, to znów w jedną organiczną spoimy całość. Używając wszędzie tych samych chrześcijańskich i narodowych zasad wychowania i kształcenia, sprowadzimy i utrwalimy braterstwo w narodzie naszym, jedynie przez publiczne wykształcenie zniesiemy rzeczywiście różnice stanów, a wywołamy różnice cnoty, obowiązków i zasług.“

Czyż szkoła, rozgraniczająca uczniów sfer niższych i wyższych, może pokusić się o zdobycie tak szerokich celów wychowawczych? Śmiem twierdzić, że nigdy. Jeżeli nawet dążenia i uczucia jednostek wyzwolą się z samolubnych kręgów, to nigdy nie rozszerzą się one poza granice tej czy tamtej klasy społecznej. Poza temi

granicami podatny pozostanie grunt pod wzrost zawiści z jednej, a lekceważenia i pogardy z drugiej strony.

Oczywiście — nie chcę utrzymywać, że stosunki, wytworzone w szkole, przeniosą się ze ścisłą dokładnością na grunt społeczny. Stanie temu na przeszkodzie wpływ różnorodnych czynników, oddziaływających na dzieci już w wieku szkolnym, a silniej jeszcze po opuszczeniu szkoły. Wpływ ten osłabi skutki wychowawczej pracy, osiągnięte w szkole, weźmie może nawet nad niemi górę. Tak, to prawda. Nie mniejsza jednak prawda, że wrażeń pierwszych życia dni nic zatrzeć nie zdoła. Szlachetne przyzwyczajenia tkwić trwale będą na dnie duszy, przysypane może warstwami, naniesionemi przez życie, ale każdej chwili gotowe do objawienia się, skoro tylko zetkną się z wyzwalającemi je pobudkami. W nieporozumieniach społecznych zawsze łatwiej odnajdzie się wówczas drogę wzajemnych ustępstw i uzgodnienia dążeń. Tym sposobem szkoła powszechna, lubo nie zupełnie, to przynajmniej częściowo oddziaływać będzie na utrzymanie równowagi społecznej. A to już dużo, bardzo dużo i wystarczy, ażeby wobec niej wyzbyć się uprzedzeń i zamiast bezpłodnej krytyki domagać się jej realizacji w myśl zasad, na których została zbudowana oraz pracować nad usuwaniem błędów, od których żadne dzieło ludzkie nie jest wolne.

Odpowie mi w tem miejscu ktoś, że przecież konstytucja pozostawiła swobodę inicjatywie prywatnej w zakresie zakładania szkół, że więc nikt i nic nie przeszkodzi rodzicom, skoro zechcą, posyłać dzieci do szkół „płatnych“, wskutek czego rozdział młodzieży istnieć będzie po staremu, a tem samem i nadzieje, przywiązywane do nauczania powszechnego, nie ziszczą się. W takiem rozumowaniu pozorna tylko tkwi słuszność. Możność zakładania szkół prywatnych nie uszczupla w niczem możności osiągnięcia w szkołach powszechnych tych korzyści wychowawczych, które poprzednio zostały wyłuszczone. Tworzenie bowiem szkół prywatnych opiera się na tych samych zasadach i w ramach takich samych programów, co i budowa szkolnictwa powszechnego. Usunięto przywileje, a wprowadzono równorzędność. Znikła zatem główna przyczyna (owo mniemanie o uprzywilejowaniu i większej war-

tości szkół „płatnych“) do wytwarzania się wśród społeczeństwa i młodzieży takich nastrojów, jak np. uczucie krzywdy i zazdrość z jednej strony, a poczucie wyższości, lekceważenie i duma z drugiej. Należy tylko tę prawdę społeczeństwu wyraźnie uświadomić, przez mądrą realizację i popieranie szkoły powszechnej naocznie o tej prawdzie przekonywać, oraz usuwać to wszystko, co podtrzymuje w ludziach uprzedzenie do niej. Powoli rozwieją się przesądy, a zrodzi się doń zaufanie i szacunek społeczeństwa. Szkoły zaś prywatne, wszystkie bez wyjątku, chcąc się ostać, będą musiały za nią podążać i przynajmniej jej dorównać. Samo określenie „płatna“ już nie wystarczy do postawienia szkoły prywatnej przed powszechną. Wytworzy się tym sposobem współzawodnictwo pomiędzy szkołami, co w następstwie dodatnio odbić się musi w ulepszaniu sposobów wychowania i nauczania, w wyniku nauki i podniesieniu oświaty w kraju.

Nie trzeba wreszcie zapominać o jednej, bardzo ważnej, dla pomyślnego rozwoju oświaty korzyści, wynikającej z jednolitego nauczania powszechnego. Doświadczenie przeszłości poucza nas o wielkiem uzależnieniu szkolnictwa od wpływowych sfer lub partyj politycznych. Przy istnieniu zróżnicowania w zakresie szkolnictwa elementarnego mogłoby się zdarzyć, że partje, będące w danej chwili przy władzy, usiłowałyby podnieść pewne bardziej odpowiadające im typy szkół, a inne obniżyć. Częste zmiany w układzie sił politycznych nie sprzyjałyby ustaleniu się warunków pracy, ciągłą podtrzymując niepewność z wielką dla nauki szkodą. Niekoniecznie zresztą tylko partje, ale i władze szkolne upodobać sobie mogą więcej pewne typy szkół i popierać je, mniej troszcząc się o inne. Dowodów na to znajdziemy dosyć i dziś u nas, śledząc rozwój szkół powszechnych i średnich w Polsce, oraz obserwując stosunek do nich władz szkolnych. Zaprowadzenie jednolitego nauczania powszechnego w całym kraju uchroni szkołę powszechną w jej własnym przynajmniej zakresie od niezdrowych prób wyróżnienia lub obniżania. Nowe zdobycze w dziedzinie szkolnictwa i postęp obejmą zawsze całe szkolnictwo początkowe, nie zaś pewne tylko typy. Każdy znów, komu leżeć będzie na sercu dobro swych dzieci z nauki płynące, będzie poczytywał sobie

za obowiązek czuwać nad należytym stanem szkół i będzie paraliżował ruchy tych, którym na oświacie nie zależy albo będzie usiłował pozyskać obojętnych dla zabezpieczenia jak najodpowiedniejszych warunków rozwoju szkół. W taki sposób rodzić się będzie powoli zainteresowanie szkołą wśród społeczeństwa, zainteresowanie rozumne i mądre, co jest współcześnie jednem z głównych usiłowań naukowego ruchu pedagogicznego.

Ażeby wreszcie zakończyć polemikę w obronie dzisiejszej szkoły powszechnej wobec przeciwstawionej jej koncepcji szkoły „dla dzieci warstw niższych", pozwolę sobie jeszcze jedno postawić pytanie. Dlaczego właśnie w organizowaniu szkoły początkowej mamy kierować się względami na warstwy niższe i wyższe? Bo musi być jakaś poważna przyczyna, która o wyborze takiej zasady zadecydowała. Czemu szkoły średnie nie istnieją osobne dla warstw niższych, a osobne dla wyższych, lecz skupiają w sobie młodzież różnych warstw bez szkody dla jednej lub drugiej strony?

Zajmijmy się rozpatrywaniem dalszych zarzutów, poczynionych współczesnej szkole powszechnej. Silne podkreślenie w referacie konieczności przygotowania do życia, jako niezbędnego warunku szkoły powszechnej, każe się domyślać, że kol. D. odmawia tej zalety dzisiejszej szkole powszechnej. Utwierdza nas w tem przekonaniu pojawienie się w krytyce tej szkoły takich zarzutów (np. że jest szkołą przygotowawczą do gimnazjum), które w swej istocie mieszczą już zaprzeczenie przygotowującego do życia kierunku. Szkoda, że autor nie wskazał bliżej, w czem tkwi ów brak przygotowania do życia. Byłoby to niezmiernie pożyteczną rzeczą dla tych, co tego braku w dzisiejszej szkole powszechnej nie widzą. Przeciwnie, przekonani są, że ona w daleko wyższym stopniu do życia przygotowywa, niż to się stać może w zachwalanych przez kol. D. szkołach. Coprawda, to przygotowanie do życia nie polega (jakby sobie tego niektórzy ludzie życzyli) na dostarczaniu społeczeństwu uświadomionych krawców, szewców, rolników, kupców itp. Takich pretensyj obecna szkoła powszechna sobie nie rości, pozostawiając to nieco odmiennym od siebie instytucjom. Nie rości sobie zupełnie świadomie, bo dawno już stwier-

dzono, że przysposabianie do praktycznych zawodów w dziesiątym lub nawet trzynastym roku życia nie da się urzeczywistnić, a usiłowania w tę stronę skierowywane wynikają z braku znajomości dziecka. Aparat psychofizyczny w tym wieku nie jest jeszcze dostatecznie wykształcony do wytwarzania odpowiednich reakcyj na działające w tym kierunku podniety. Szkoła powszechna zakreśliła sobie znacznie skromniejsze granice w tym względzie, spodziewając się atoli prędzej i skuteczniej dojść do celu: sposób jej przygotowania do życia polega na dążeniu do rozwinięcia u wychowanków sił umysłowych, fizycznych i moralnych w tym stopniu, ażeby one uzdolniły ich do umiejętnego, sprawnego i godziwego wykonywania każdego zawodu, do którego ich upodobanie lub konieczność życiowa powoła.

Środkiem po temu jest metoda, polecana w programach. Według niej uczeń ma nie tylko posiąść określone wiadomości, ale winien je zdobyć (pod umiejętnem kierownictwem nauczyciela) możliwie samodzielnie i umieć je zastosować w nasuwających się różnorodnych okolicznościach życia. Uczeń przestaje być zasłuchanym i zapatrzonym tylko obserwatorem, a przemienia się w czynnego i samodzielnego badacza, który wykonywa eksperymenty, próbuje, porównywa, ocenia, sądzi i wnioskuje. Ćwiczy się przytem w używaniu zmysłów, wyrabia sprawność ciała, rozwija bystrość ducha. Stara się o ścisłość i doskonałość wykonywanej pracy i nieomylność sądów. Zdobywa tym sposobem samodzielność, która jest najistotniejszym warunkiem powodzenia w każdym zawodzie.

O wyborze takiej metody zadecydował u twórców szkoły powszechnej ogromny postęp nauki, rozwój techniki, wogóle złożoność życia, objawiająca się w takiej różnorodności zjawisk, że przyswoić je sobie wszystkie, choćby tylko w wymiarach elementów jest niepodobieństwem. A jednak trzeba wśród tych zjawisk żyć, z niemi się obcować, z nich korzystać. Wyrobienie zdolności orjentowania i umiejętności przystosowania się do tych skomplikowanych form życia — oto cel wskazanej metody nauczania.

Jest ona dosadnym wyrazem rozumnie pojętego kierunku praktycznego, który przenika organizację szkoły powszechnej. Zrodzona zaś z nowych poglądów na istotę wychowania i nauczania, dowodzi wpływu nowoczesnej pedagogji, jako drugiego czynnika, który oddziałał na powstanie dzisiejszego systemu szkoły powszechnej.

Przy omawianiu dostosowania szkoły powszechnej do nowych warunków życia polskiego wykazałem, jak ją rozlicznemi węzły złączono z wymaganiami praktycznemi; co dopiero omówiłem metodę polecaną w programach nowoczesnej szkoły powszechnej, zdążającą także w stronę praktycznego przygotowania uczniów do późniejszego życia; dla ścisłości zaznaczyć jeszcze wypada, że i programy układano, ten sam wzgląd mając na oku. Widać to z celów poszczególnych przedmiotów, podziału materjału naukowego, jego układu, stopniowania trudności, wskazówek metodycznych itd. itd. Poza temi szczegółami natury dydaktyczno-praktycznej przewija się przez programy jedna wielka, szlachetna i praktyczna myśl: chęć przysposobienia uczniów do życia w narodzie. Stać się to ma przez wszechstronne poznanie i dokładne przyswojenie sobie mowy ojczystej; przez ukazanie uczniom pomników kultury polskiej. przez wprowadzenie ich w przeszłość dziejową narodu; przez wzbudzenie w nich zapału przykładami wielkich ludzi i wielkich czynów; przez zaznajomienie ich ze współczesnemi formami życia narodowego we wszystkich dziedzinach; przez budzenie przywiązania do przyrody swojskiej; słowem przez zapoznanie ich możliwie gruntownie z tem wszystkiem, co składa się na pojęcie Ojczyzny. Z nią zespolić serca i dusze wychowanków, przysposobić ich do właściwego korzystania z narodowego dobra, wzbudzić w nich wolę ku utrzymaniu i pomnażaniu ojczystej kultury — oto cel nawskroś praktyczny a wzniosły i piękny, który przyświecał organizatorom nowoczesnej szkoły powszechnej. Ten duch szczerze narodowy, przenikający wewnętrzną treść szkoły powszechnej, sam rozstrzyga o jej wartości i stawia ją wyżej nad

protegowane i zachwalane wzory obce. Być może, że w trosce, ażeby nie pominąć żadnego ważniejszego momentu do uwydatnienia wielkości celu, nie opuścić żadnej sposobności do rozszerzenia serc i umysłów tym, którzy około tego celu świadomie w przyszłości skupiać się mają, nagromadzono w programach za wiele materjału. Ale to rzecz drobna, łatwo dająca się usunąć, bez szkody dla zbudowanego systemu szkolnego.

Dla nadania większej wagi swemu pomysłowi szkoły przytacza kol. D. odpowiednie wyjątki z ustaw Komisji Edukacji Narodowej. Pierwszy punkt przytoczenia, który mówi o większych (wyższych) i mniejszych (niższych) szkółkach parafjalnych, ma widocznie posłużyć jako argument na poparcie myśli o zakładaniu szkół powszechnych „dla warstw niższych“. Drugi punkt określa cele i zadania szkół parafjalnych. — W powoływaniu się na przykłady z przeszłości choćby najbardziej klasyczne i mądre, należy zachować właściwy kąt widzenia przy ich ocenie i wyborze. Kult dla wielkiej przeszłości nie może nas prowadzić tak daleko, żebyśmy bezkrytycznie chcieli wiązać się z dawnemi formami i nie posuwać się naprzód. W każdym systemie czy reformie z czasów ubiegłych dwojakiego rodzaju wyróżnić należy wartości: jedne z nich to wartości niezniszczalne, wieczne, które na stałe wzbogacają skarbnicę kultury duchowej człowieka albo conajmniej na długie lata przyświecają ludzkości w jej pochodzie cywilizacyjnym; drugie z nich to wartości przemijające, z potrzeby chwili zrodzone; ze zmianą potrzeb tracą one znaczenie, a pozostają jedynie jako dokumenty mądrego przystosowania się do chwili. Do ostatniej kategorji zaliczyć należy ów ustęp o szkółkach parafjalnych wyższych i niższych. (Drugi ustęp o celach tych szkółek pokrywa się zupełnie z celami dzisiejszej szkoły powszechnej, oczywiście z pewnemi modyfikacjami, które wyniknęły ze zmiany stosunków i postępu myśli pedagogicznej). W ówczesnych stosunkach różnice w szkolnictwie nie mogą nas dziwić ani razić: lud pozbawiony był wszelkich praw politycznych i nie odgrywał żadnej roli w życiu państwowem. Przeciwnie, zdumiewa nas fakt, że temu ludowi, który stanowił inwentarz roboczy szlachty, dano szkoły i pozwolono korzystać z dobrodziejstw oświaty. Zdumie-

wamy się nad odwagą, rozumem i wielkodusznością genjalnych twórców Komisji Edukacyjnej, których reformy tak daleko odbiegały od ówczesnych pojęć. Zdumienie to nie może nam jednak zakryć oczu na fakt, że od tego czasu upłynęło stopięćdziesiąt lat i tak długą ewolucję przebyły poglądy i stosunki społeczne. Więc chcieć przenosić bez zmiany urządzenia szkolne z tych odległych lat w czasy dzisiejsze znaczyłoby to samo, co tamować postęp, a przez to wypaczać wielkie ideje twórców Komisji Edukacji Narodowej i ujmować im samym wielkości. Nie sądzili oni, aby ich dzieło miało pozostać niezmienione na zawsze. Przeciwnie, ze zmianami się liczyli i do nich dążyli, o ile one ku polepszeniu zmierzały. Świadczą o tem następujące słowa z przedmowy do „Ustaw" wyjęte: „Co się zaś przepisanego sposobu nauk lub innych szczególnych okoliczności tyczy, jako to z samego tylko upodobania nigdy odmieniać się nie powinno, tak doskonalone i za podanemi od was samych radami i uwagami poprawione być może." Otwierała więc Komisja Edukacyjna drogę dla rozumnego postępu, zabezpieczając się tylko przed próbami kapryśnych upodobań.

Już z tego, co o K. E. N. powiedziałem, łatwo wywnioskować, że przewodnie jej myśli biegną równolegle do przewodnich idei w wewnętrznej organizacji nowoczesnej szkoły powszechnej. Przemawia za tem, oprócz wymienionych, mnóstwo innych jeszcze analogij, napotykanych przy porównywaniu obydwóch ustrojów szkolnych. Przytoczę jeden przykład aż nadto wymowny, aby o prawdzie powyższych twierdzeń przekonać. W pewnem miejscu Ustaw K. E. N. czytamy: „Chcąc całą młódź szlachecką, bez obraźliwej częstokroć w edukacji po osobnych konwiktach różnicy, w jednostajnym trybie zatrzymać i określić, zabiegamy przeciwnym równości obywatelskiej skutkom." Oto zasadnicza myśl, która poprowadziła twórców Edukacji Narodowej do spełnienia wielkiego dzieła. Ta sama myśl przyświecała organizatorom współczesnego nam systemu szkolnego. W czem wyraża się podobieństwo? Tam chodziło o usunięcie przeciwnych równości obywatelskiej skut-

ków, wynikłych z nierównego wykształcenia szlachty. Dlaczego szlachty? Bo tylko szlachta w ówczesnem rozumieniu była narodem, ona sprawowała rządy i brak jednolitego, podstawowego wykształcenia sprowadzał fatalne następstwa w życiu państwa. Równość szlachecka, na której oparł się ustrój państwa, pozorną tylko była. W rzeczywistości ciemna szlachta trzymała się niewolniczo pańskiej klamki magnatów. Z ciemnotą umysłową szlachty szły w parze: brak zmysłu krytycznego, pomieszanie pojęć moralnych, zanik poczucia obywatelskiego. Płynęły stąd nieobliczalne szkody dla państwa, bo szlachta ulegała możniejszym od siebie majątkiem i wykształceniem magnatom i czasem w dobrej wierze, czasem świadomie dała się porywać do czynów sprzecznych z interesem dobra ogólnego. Usunąć zgubną nierówność w edukacji, stworzyć odporność moralną, wzmocnić poczucie godności osobistej, rozbudzić prawdziwą miłość ojczyzny i przez to odwieść temperament, energję i zdolności szlachty od szkodliwych poczynań, a sprowadzić je w łożysko korzyści krajowych — stało się celem usiłowań Komisji Edukacyjnej. Te same zamiary spoczywają u podstaw dzisiejszego systemu szkolnego z tą tylko różnicą, że dotyczą one wszystkich warstw, a więc całego narodu zrównanego w prawach i obowiązkach krajowych. Prowadzi nas to do wykrycia trzeciego z wymienionych powyżej czynników, które przeniknęły swym wpływem nowo zorganizowane szkolnictwo, mianowicie polskiej tradycji szkolnej. Duch tej tradycji, duch twórców Komisji Edukacji Narodowej ożywia nowoczesną organizację szkolnictwa narodowego i zespala ją bezpośrednio i naturalnie z całą polską twórczością na polu pedagogji. Ten fakt, to bezwzględna wartość naszej współczesnej szkoły, wysuwająca ją na pierwsze miejsce w porównaniu z pozostałemi formami szkolnemi, które są (nie przeczę) odroślami potężnego pnia organizacji szkolnej, ale duchem nam obcej i przesadzonej na grunt nasz z zamiarem wyssania sił i soków żywotnych narodu polskiego

Poznań D. c. n. *F. Zych*

NAŚLADOWNICTWO U DZIECI.

Jedną z cech ludzkich, nie obcą zresztą i zwierzętom, jest zdolność naśladowania innych. Naśladownictwo jest bardzo ważną rzeczą, bo na niem polega kształcenie się młodych istot, a także, jak nas o tem poucza historja, i wszelka kultura. Studjując np. rozwój języka, zauważa się często, że jakiś wyraz, zwłaszcza techniczny, wziął swój początek od dowolnego wymysłu jednego człowieka i przez naśladownictwo dopiero się uogólnił. Tak np. wyraz „gaz" wprowadzony został zupełnie dowolnie przez lekarza i chemika van Helmsuta i stał się obecnie ogólnie używanym. Podobnie rzecz ma się z modą, której początek daje zwykle jednostka mniej lub więcej wybitna lub oryginalna. Zadajmy sobie pytanie, na czem polega owa zdolność i łatwość naśladownictwa?

Każdy osobnik po urodzeniu okazuje z początku wybitne cechy odruchowego życia, poczem przechodzi w okres naśladownictwa, następnie sugestyjności aż wreszcie wyrabia się w nim samodzielność. Widzimy więc, że dzieci rozwijają się i kształcą z początku przez naśladowanie starszych, co typowo obserwować można w zabawach i to nie tylko dzieci, ale i zwierząt.

Naśladownictwo występuje dalej u ludzi o słabej inteligencji, podatnych na sugestję; ba nawet rozwijać się może masowo w postaci epidemij duchowych lub cierpień nerwowych i histerycznych. Naśladownictwo bywa też często nie tylko mimowolne, ale wbrew naszej woli, choć wspomnieć o typowem ziewaniu, przyglądaniu się czemuś i naśladowaniu ruchów, przytupywaniu w takt muzyki itp.

Istota naśladowania polega na tem, że człowiek, widząc coś u drugiego, w przypuszczeniu, że to i jemu przyniesie pewną korzyść lub wygodę, a będąc w danej chwili za leniwy, by na modłę własną to wykonać, czyni to na modłę drugiego, podobnie jak przepisujemy coś lub przerysowujemy z oryginału, celem ulżenia sobie w samoistnej pracy. Prócz tego naśladuje się często dlatego, że nie umie się tego wykonać samodzielnie (kopjowanie) lub dana rzecz lub fakt porywa nas poprostu za sobą i tracimy przytem samodzielność.

Naśladuje się często celem wywołania u innych wrażenia, że jest się czemś rzekomo lepszym, jak rzeczywiście, naśladuje się też dlatego formy wielkich ludzi, ich sposób wyrażania się, strój, gesty, a nawet pismo, względnie technikę słowa lub pędzla.

Można wreszcie naśladować kogoś rozmyślnie np. w celach artystycznych (aktor na scenie), lub celem ośmieszenia go, przyczem chwyta się najtypowsze cechy i szczegóły, powiększając takowe, by stworzyć karykaturę. Zdolność naśladowania zależy od łatwości obserwacji i od typu pamięci danego osobnika. Jeden naśladuje i imituje łatwiej głos danej osoby, ten znowu ruchy itd.

Naśladownictwo patalogiczne podświadome spotykamy u h's'eryków i neurasteników, mogące czasem łudzić nawet wytrawnych lekarzy. Bardzo często, chcąc bronić się przed naśladownictwem, popadamy właśnie w takowe, stwarzając w sobie myśli przymusowe.

Jak wspominaliśmy, dzieci są z natury skłonne do naśladownictwa, co ma swoje dodatnie, ale i ujemne strony. Dodatnie wyzyskujemy w celach pedagogicznych, ujemne wykorzeniamy, zastępując je innemi dobremi i przechodząc zwolna do wyrabiania w uczniu samodzielności.

Dzieci naśladują nie tylko dobre, ale co częściej i złe strony starszych, będąc niezmiernie bystrymi obserwatorami. Podchwytują też nieraz różne słabe strony nauczycieli, ich nawyknienia, szablony i wady. Naśladują ułomnych i posiadających pewne wady fizyczne, przyczem nieraz nabawiają się ich same np. jąkania, różnych drgawek, pląsowicy (choroba św. Wita), co nieraz już w szkołach obserwowano w postaci epidemji.

Nie rzadko lekarz szkolny ma sposobność obserwować naśladownictwo chorób. Gdy jedno dziecko zgłosi się z jakąś chorobą i mówi się o niej przy innych, w pewien czas zaczynają się zgłaszać i inne z rzekomo tą samą chorobą (np. krótkowidzeniem, bólem głowy, robakami itp.). Naśladownictwo polega na kopjowaniu czegoś konkretnego, musi więc mieć przed sobą jakiś wzór w przeciwieństwie do sugestji, która jest podatnością na wpływy nawet bez konkretnego wzoru. Jest to czynnik w nauczaniu dzieci bardzo ważny, na nim polega pierwszy rozwój dziecka, powinniśmy też uważać na tę zdolność dzieci i umieć z niej wyciągnąć pedagogiczne korzyści.

Chcąc, aby nas dzieci naśladowały, powinniśmy przedewszystkiem dawać inny wzór — prawdziwy i szczery, bo dziecko rychło spostrzeże szablon, znudzenie nauczyciela i nieszczerość jego słowa lub czynu, względnie skopjuje wiernie tak samo i złe strony danej akcji i tak je sobie wpoi w siebie na przyszłość.

Kraków *Dr. Adolf Klęsk*

BŁĘDY W WYCHOWANIU DZIECI.

III. Wychowanie intelektualne.

21. POZNAJMY SWE DZIECKO. Nie zaniedbujmy pracy nad znajomością duszy dziecka i określeniem właściwości jego usposobienia, gdyż dopiero poznawszy dokładnie typ dziecka, jego indywidualność i upodobania, mamy przed sobą niejako djagnozę pedagogiczną, na podstawie której możemy należycie kształcić jego umysłowość.

22. LICZENIE SIĘ Z UPODOBANIEM. Nie przytłumiajmy naturalnych skłonności dziecka, lecz przeciwnie, starajmy się je rozwijać; zamiast naginania go do naszych życzeń, raczej zbadajmy, w jakim kierunku rozwinąć może ono pełnię swych zasobów wewnętrznych. Więc nie zmuszajmy dziecka do zajęcia, które niechętnie wykonywa, gdyż często brak zamiłowania jest dowodem słabego uzdolnienia w danym kierunku.

23. WZBUDZENIE ZAINTERESOWANIA. Nieumiejętnością wzbudzenia w dziecku zainteresowania do nauki często wytłumaczyć można lenistwo i niezdolność skupienia się nad przedmiotem. Dziecko, w którem potrafiliśmy wywołać prawdziwe zaciekawienie, nietylko nie okaże niechęci do pracy, lecz podąży za nami z całą gorliwością i zapałem i łatwo obejmie nawet trudne zagadnienia.

24. PYTANIA DZIECIĘCE. Na wszelkie pytania dziecięce należy odpowiadać zupełną prawdę, wyrażoną w jak najbardziej prostej i zrozumiałej formie. Nie wyśmiewajmy pytań dziecka, gdy są one zanadto naiwne, lecz wysłuchajmy ich z całą powagą i odpowiadajmy, zniżając się do światopoglądu dziecka, w jego prostych i konkretnych pojęciach.

25. ZDOLNOŚCI U DZIECKA. Nie martwmy się przedwcześnie, gdy dziecko nasze okaże się niezdolnem, gdyż może to być chwilowy okres w jego życiu, po którym umysł często przybiera rozwój normalny. I przeciwnie, nie cieszmy się zanadto, gdy dziecko przejawia w początkach nauki niezwykłe zdolności, gdyż nieraz takie „cudowne dzieci“ w późniejszym rozwoju stają się osobnikami zupełnie przeciętnymi.

26. PRZECIĄŻENIE UMYSŁOWE. Nie przeciążajmy dziecka nauką. Przemęczenie jest wrogiem wszelkiego postępu przy zdobywaniu wiedzy; to też lepiej niech dziecko wolniej postępuje, lecz należycie przetrawi podany mu pokarm duchowy. Znużenie wywołuje ociężałość i małą sprawność umysłu, a jednocześnie oddziaływa na stronę fizyczną ustroju, wskutek czego dziecko stać się może wątłem i anemicznem.

27. UMIEJĘTNE UŚWIADAMIANIE. Nie chowajmy dziecka w zupełnej nieświadomości, która często do złego prowadzi. Zagadnienie powstawania człowieka już od wczesnych lat staje się tematem ciągłych zapytywań dziecka, i odpowiedzieć mu na nie powinniśmy, gdyż rozwiązanie tej zagadki może usłyszeć z ust niepowołanych. Odpowiedź nasza powinna być oparta na analogji ze światem roślinnym i zwierzęcym, prosta i naturalna, jak prosta i szczera jest dusza dziecka.

IV. Wychowanie estetyczne.

28. WIĘCEJ PIĘKNA I POEZJI. Nie otaczajmy dziecka życiem prozaicznem i szarą powszedniością. Każde dziecko to jak mały poeta, co buduje w swym umyśle domki z wyobraźni. Od wczesnych lat życia otaczajmy je pięknem i dajmy mu odczuwać wzruszenia estetyczne.

29. ROZWÓJ WYOBRAŹNI. Nie zamykajmy przed dzieckiem świata tajemniczości i fantazji. Nie odmawiajmy mu książek z baśniami, niech żyje w tym świecie, pełnym uroku i poezji, gdzie królują kopciuszki, krasnoludki i leśne królewny.

30. ZA PIĘKNEM IDZIE DOBRO. Nie zaniedbujmy kształcenia w dziecku kultu dla piękna natury, pielęgnujmy w niem wrodzoną sympatię do kwiatów, ptasząt i motyli. Dziecko, które umie odczuwać przyrodę, lepszem się staje, gdyż bliższem jej jest pod względem duchowym.

31. KULTURA ARTYZMU. Nie doszukujmy się u dziecka specjalnych wybitnych talentów, gdyż są one rzadkością, lecz w miarę możności kształćmy i rozwijajmy choćby niewielkie zdolności artystyczne, pod wpływem bowiem sztuki dusza dziecka stanie się wrażliwą, subtelną i piękną.

32. UBRANIE DZIECKA. Ubranie dziecka powinno być wygodne, proste i estetyczne. Zwracajmy uwagę na czystość, higjenę i staranność w ubraniu dziecka, — zbyt zaś wyszukany ubiór często wyrabia w niem próżność, egoizm i pustotę. (D. c. n.)

(Warszawa) Dr. Tadeusz i Jadwiga Jaroszyńscy

OD WYDAWNICTWA.

TREŚĆ Nr. 2: F. Zych: W obronie szkoły powszechnej II. — Dr. A. Klęsk: Naśladownictwo u dzieci. — Dr. Tadeusz i Jadwiga Jaroszyńscy: Błędy w wychowaniu dzieci. III. IV. — Od wydawnictwa.

SPOSTRZEŻONE BŁĘDY DRUKARSKIE. W artykule pt. „W obronie szkoły powszechnej“ — Nr. 1 „P. S.“ — na str. 2 wiersz 2 z góry zamiast „podłożę“ ma być „podłoże“; na str. 3 wiersz 6 od dołu zamiast ‚poczyna sobie lekceważyć“: „poczyna ją sobie lekceważyć“; na str. 5 wiersz 5 od dołu zamiast „szkołą wydziałowa, jako rację“ ma być „szkoła wydziałowa, która jako rację.“

Z POPRZEDNICH ROCZNIKÓW „P. S.“ posiada Administracja jeszcze pewien niewielki zapas kompletów względ. luźnych numerów. Z roku 1922 można tylko nabyć niekompletne roczniki (bez Nrów: 12, 18, 19, 23/24, które zupełnie są wyczerpane). Cena z przesyłką poleconą: 250 jednostek (= portorjum 25 listów zwykłych) cena poszczególnego Nru: 15 jednostek. Komplet rocznika 1923 (Nry 1—20) kosztuje z przesyłką poleconą 480 jednostek (= portorjum 48 listów), poszczególny Nr.: 25 jednostek.

Zbyteczne — podwójnie otrzymane — zeszyty Administracja chętnie zamienia na inne potrzebne do skompletowania rocznika, jak wogóle prosi o zwrot zbytecznych egz. Nrów: 12, 18, 19, 23/24 z roku 1922 i Nr. 3/4, 9, 13 z roku 1923.

ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI: Poznań, ul. Różana 4 a. Nr. konta P. K. O. 202.920. Prenumerata miesięczna: 60 jednostek, kwartalna 180 jednostek, półroczna 360 jednostek, roczna 600 jednostek (10 jednostek = portorjum listu zwykłego).

Wydawca i Redaktor: **Leonard Borkowski.**
Czcionkami Drukarni Poznańskiej Tow. Akc. w Poznaniu.